

Pendekatan Integratif Dalam Pendidikan Karakter

Yeremias Jena

ABSTRAK: Paper ini dimaksudkan untuk mempertahankan pandangan mengenai pendidikan yang berbasis moralitas dan karakter/ keperibadian. Dewasa ini, pendidikan membutuhkan lebih dari belajar tentang moralitas dan karakter sejatinya adalah pengintegrasioan moralitas dan karakter dalam perilaku yang dapat dibenarkan menurut prinsip-prinsip moral universal.

KATA KUNCI: Pendidikan, moralitas, karakter/kepribadian, perilaku, dan prinsip-prinsip etika.

ABSTRACT: *The aim of this paper is to defend a philosophy of education which is based on morality and personality. Rather than learning about morality and personality education should integrate morality and personality into practice that can be universally justified by ethical principles..*

KEY WORDS: *Education, morality, personality, practice, and ethical principles.*

1. PENDAHULUAN

Pendidikan moral dan karakter dewasa ini dirasakan semakin mendesak dan perlu diberikan sejak usia dini. Dua alasan dapat dikemukakan di sini. *Pertama*, pentingnya memiliki watak yang baik berhadapan dengan berbagai krisis moral, baik pada level individu maupun masyarakat dan negara. Merujuk ke pemikiran Thomas Lickona, David E. Purple menggarisbawahi 10 area yang menandai dekadensi moral dewasa ini, yakni (1) *violence and vandalism*; (2) *stealing*; (3) *cheating*; (4) *disrespect for authority*; (5) *peer cruelty*; (6) *bigotry*; (7) *bad language*; (8) *sexual precocity*; (9) *increasing self-centeredness and declining*

civic responsibility; dan (10) *self-destructive behavior* (David E. Purpel, 2004: 92-93). Atau, dalam rumusan David Carr, “... *contemporary society is rapidly sinking in a rising tide of vandalism, violence and drug abuse ... the issue of the alleged moral decline of the young is inevitably made to turn on the presence or lack of imposed authority and discipline in schools; but for various reasons it would be difficult to prove that schools that operate repressive regimes produce more socially responsible and altruistically inclined individuals than those that endorse more permissive policies (or vice versa)*” (David Carr, 1999: 27). Pendidikan moral diharapkan dapat mengatasi berbagai dekadensi moral tersebut.

Masalah yang kurang lebih sama juga dihadapi di Indonesia. Slamet Suyanto merujuk pada beberapa perilaku tidak bermoral yang terjadi di kalangan siswa di Indonesia seperti tawuran, narkoba, tindakan anarkis, rendahnya tanggung jawab, kurangnya toleransi, berbagai praktik ketidakadilan dan kecurangan, kekerasan atas nama agama, diskriminasi ras, etnis dan gender, kekerasan terhadap anak-anak dan perempuan, atau bahkan penyelenggaraan negara yang tidak beretika, dan sebagainya (Slamet Suyanto, 2012: 2-3). Sementara itu, penelitian yang dilakukan penulis menunjukkan bahwa tindakan tidak etis di kalangan mahasiswa seperti mencontek (*cheating*) dan plagiarisme masih marak terjadi (Jena dan Sihotang, 2015: 157-162).

Kedua, pendidikan karakter direalisasikan dengan menerapkan pendekatan integratif (Narvaez, 2006: 703-732) atau pendidikan manusia seutuhnya (Nel Noddings, 2013: 116-130). Pendekatan ini sekaligus menawarkan solusi atas berbagai pendekatan yang menekankan aspek tertentu saja dari pendekatan pendidikan yang umumnya diperdebatkan dalam filsafat pendidikan, entah itu pendekatan etika kewajiban maupun pendekatan etika keutamaan.

Dengan begitu, paper ini membela posisi bahwa pendidikan moral dan watak harus diberikan di sekolah berdasarkan pendekatan integratif. Ini yang menjadi posisi pendidikan moral dan karakter dewasa ini, ketika fokus perdebatannya bergeser dari apakah pendidikan moral dan karakter sebaiknya dilaksanakan berdasarkan prinsip etika universal atau etika keutamaan kepada pendekatan integratif. Persoalannya kemudian adalah bagaimana menciptakan kondisi-kondisi yang memungkinkan terlaksananya pendidikan moral sambil memanfaatkan baik pendekatan etika kewajiban maupun etika keutamaan.

Demikianlah, paper ini akan menguraikan (1) duduk persoalan dan perumusan problem; (2) pendekatan klasik dalam pendidikan moral yang memperlihatkan perdebatan antara etika keutamaan dan etika kewajiban; (3) sintesis terhadap pendekatan klasik dengan fokus pada pendekatan integratif dalam pendidikan karakter; (4) refleksi filosofis sebagai catatan kritis; dan (5) penutup.

2. DUDUK PERSOALAN DAN PERUMUSAN MASALAH

Berbagai upaya telah dilakukan para pendidik moral dan karakter untuk mengatasi krisis moral sebagaimana disebutkan di atas. Meskipun keluarga masih dianggap sebagai tempat yang paling ideal bagi pendidikan moral dan karakter, sejak tahun 1960-an dan 1970-an, pemerintah merasa perlu ikut campur tangan.¹ Terutama di negara-negara demokratis, pemerintah ikut terlibat dalam pendidikan moral dan karakter sebagai upaya sadar mempersiapkan masyarakatnya agar bisa berpartisipasi dalam diskursus publik, pengambilan keputusan yang berhubungan dengan kehidupan bersama, maupun pentingnya memiliki karakter tertentu yang dapat diterima sebagai “watak bersama” (*common morality*) bagi kehidupan berbangsa dan bernegara (Narvaez, 2006: 704).

Demikianlah, di Amerika Serikat misalnya, pemerintah memelopori kembalinya pendidikan karakter sejak tahun 1980-an sebagai upaya untuk membentuk kebiasaan-kebiasaan dan watak yang baik sebagaimana dicita-citakan baik oleh keluarga maupun masyarakat. Pada periode ini, masyarakat Amerika Serikat memang hidup dalam dekadensi moral seperti ketidakjujuran, ketiadaan penguasaan diri (*intemperance*), kembali ke perilaku lama yang buruk (*blacksliding*), prasangka (*prejudice*), dan irihati (*spite*), sehingga pemerintah merasa perlu “mendesakkan” watak seperti kejujuran (*honesty*), penguasaan-diri (*self-control*), kekuatan kehendak (*fortitude*), fairness, rasa-hormat (*courtesy*), dan toleransi ke dalam pendidikan (David Carr, 1999: 25).

Menarik untuk dicatat adalah kenyataan bahwa kembalinya pendidikan watak pada tahun 1980-an di USA itu pertama-tama datang dari keluarga dan para orangtua yang resah menyaksikan memburuknya moralitas publik (perhatikan dekadensi moral yang dicatat Thomas Lickona di atas) ketika sebagian politisi beranggapan bahwa pendidikan watak dan moral adalah urusan domestik, baik di keluarga maupun gereja. Gejala individualisme yang dicatat Thomas Lickona diperparah oleh pertimbangan pastoral yang berbeda dari gereja-gereja dalam menentukan nilai moral dan watak seperti apa yang hendak dibentuk, dan dengan begitu justru mempromosikan segregasi sosial atas nama agama dan spiritualitas. Maka pertanyaan yang diajukan oleh Thomas Lickona mengenai nilai moral atau watak siapakah yang akan diajarkan dan dibiasakan di sekolah² harus dijawab oleh pemerintah dengan mendorong diadakannya apa yang disebut pendidikan karakter (*character education*) yang dibedakan dari pendidikan moral (*moral education*).³ Bahwa negara wajib menanamkan dan membiasakan karakter-karakter tertentu dalam pendidikan sebagai “karakter bersama” yang dibutuhkan untuk hidup bersama sebagai warga negara.

Dalam konteks Indonesia, kajian historis mengenai perkembangan pendidikan karakter masih sulit ditemukan. Meskipun begitu, cita-cita pendidikan para pendiri bangsa dapat dijadikan sebagai rujukan untuk memahami karakter seperti apakah yang diinginkan sebagai *common morality* bagi kehidupan bersama sebagai bangsa. Ki Hadjar Dewantara, misalnya, memahami pendidikan sebagai upaya menumbuhkan karakter positif, yakni kekuatan dan kehalusan batin, karakter teguh, pikiran (intelekt) dan tubuh peserta didik, dan bahwa pendidikan karakter seharusnya mampu menutupi dan mengurangi tabiat-tabi'at jahat demi menumbuhkan tabiat-tabi'at positif (Samho, 2014: 285-302).

Sementara itu, Pasal 3 UU No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menegaskan bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk karakter serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa; bahwa pendidikan nasional diselenggarakan untuk mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis dan bertanggungjawab. Cita-cita pendidikan ini yang kemudian dirinci dan diterjemahkan ke dalam 18 karakter yang harus dimiliki setiap orang Indonesia (menurut Kementerian Pendidikan Nasional 2011), yakni religius, jujur, toleran, disiplin, kerja keras, kreatif, mandiri, demokratis, rasa ingin tahu, semangat kebangsaan, cinta tanah air, menghargai prestasi, bersahabat/komunikatif, cinta damai, gemar membaca, peduli lingkungan, peduli sosial, dan tanggung jawab.

Sampai di sini, tiga kesimpulan dapat dikemukakan. *Pertama*, pendidikan watak atau karakter telah menjadi bagian integral dari pendidikan. *Kedua*, berkat campur tangan dan keterlibatan negara, pendidikan karakter tidak lagi menjadi semata-mata urusan domestik (keluarga, agama). Keterlibatan negara dalam pendidikan watak atau karakter, utamanya dalam penetapan kurikulum pendidikan nasional dilihat sebagai upaya menanamkan dan membiasakan watak bersama (*common morality*) yang dibutuhkan dalam kehidupan sebagai warga negara. *Ketiga*, pemisahan antara pendidikan moral yang umumnya berbasiskan ajaran agama dan pendidikan watak yang lebih filosofis dan psikologis tetap dilakukan dalam konteks masyarakat plural dan demokratis. *Keempat*, adanya nilai-nilai atau watak tertentu yang harus disetujui “bersama” sebagai nilai bersama harus ditanamkan, diajarkan dan dibiasakan di sekolah, bahwa itu bukanlah nilai-nilai eksklusif agama tertentu, tetapi nilai-nilai yang oleh Thomas Lickona disebut sebagai yang “didefinisikan secara rasional dan yang diterima oleh semua pihak (Thomas Lickona, 2012: 67) berdasarkan prinsip klasik filsafat moral, seperti hormat terhadap martabat manusia dan prinsip tanggungjawab (Thomas Lickona, 2012: 69-74).

Lalu, di mana letak persoalannya? Penulis berpendapat bahwa diskusi mengenai pendidikan watak ke depan akan terpusat pada upaya merumuskan sintesis antara pendekatan etika kewajiban dan pendekatan etika keutamaan, yang masing-masingnya memiliki variannya tersendiri yang tersebar dalam berbagai kajian ilmu sosial. Menurut penulis, upaya ini juga akan menentukan pemosisian dan peran individu, keluarga, dan negara dalam proses pendidikan watak dimaksud.

3. PENDEKATAN KLASIK PENDIDIKAN KARAKTER

Pendekatan integratif atau pendekatan manusia seutuhnya dalam pendidikan watak muncul sebagai alternatif terhadap dua tradisi besar pendidikan watak, yakni tradisi pendidikan watak berbasis etika keutamaan dan etika kewajiban. Jika tradisi pendidikan watak berbasis etika keutamaan dibangun di atas klaim keutamaan sebagai dasar pendidikan, maka etika kewajiban bertumpu pada klaim universalistis mengenai keadilan dan pengambilan keputusan moral. Keduanya memang tidak saling mengeksklusikan, tetapi memiliki perbedaan dalam hal penekanan, premis-premis atau klaim moral, kesimpulan dan penerapannya dalam kehidupan nyata (Narvaez, 2006: 705).

Demikianlah, fokus utama pendidikan watak berdasarkan etika keutamaan adalah pandangan bahwa watak moral bukanlah bawaan sejak lahir. Menurut pendekatan ini, keutamaan atau watak mulia harus ditanam, dibentuk, dibiasakan, dan dipertahankan. Etika keutamaan mempertahankan pandangan bahwa seluruh aspek kehidupan manusia tidak pernah luput dari masalah nilai dan moral. Pilihan tindakan yang diambil setiap individu mengekspresikan perkembangan watak subjek moral. Setiap individu bertanggungjawab atas perkembangan wataknya, karena itu selalu berusaha membentuk dirinya menjadi orang yang berkeutamaan.

Pendidikan karakter berbasis keutamaan dalam tradisi filsafat pendidikan memberi tempat terutama pada intensi atau maksud dari pelaku tindakan dan bukan konsekuensinya. Hal pertama itulah yang menentukan keluhuran watak seseorang. Karena itu, pendidikan watak dimaksudkan sebagai upaya menanamkan dan membiasakan nilai-nilai luhur dalam diri peserta didik agar mereka menjadi pribadi yang berkeutamaan. Pribadi berkeutamaan itulah

watak dalam arti “tanda” yang mempolakan tindakan pelaku moral dalam cara yang kurang lebih tetap, yang di satu pihak terdiri dari berbagai disposisi (tabiat) yang meskipun dapat berubah, tetapi yang pada akhirnya mendorong subjek moral bertindak dalam cara tertentu yang kurang lebih tetap dan berpola (Niegorski dan Ellrod, 1992: 143-144).

Pendidikan karakter berbasis keutamaan dilaksanakan berdasarkan pada sekurang-kurangnya tiga asumsi dasar (Narvaez, 2006: 710-711). *Pertama*, ada nilai inti tertentu yang harus ditetapkan sekolah atau masyarakat dan yang harus diajarkan.⁴ Para pendidik melaksanakan pengajaran dan instruksi keutamaan-keutamaan yang harus dimiliki peserta didik. *Kedua*, penekanan diberikan pada pelanjutan tradisi, otoritas, dan ketaatan (*obedience*), dan bukan pada peran nalar, otonomi atau pun keadilan sosial. Dalam arti itu, pendidikan karakter berbasis keutamaan kurang memberi perhatian pada bagaimana peserta didik mengembangkan nalar atau memecahkan suatu dilema moral, karena perhatian sepenuhnya diberikan kepada bagaimana memastikan peserta didik mempelajari perilaku-perilaku berkeutamaan dan bertindak berdasarkan. *Ketiga*, sekolah secara keseluruhan harus secara konsisten menyosialisasikan watak moral yang harus dimiliki peserta didik, dan pada gilirannya memberi hadiah kepada peserta didik yang berperilaku baik.

Dalam pelaksanaannya, pendidikan karakter berbasis keutamaan mengandung beberapa kelemahan mendasar. *Pertama*, pendekatan ini mementingkan indoktrinasi nilai, padahal penemuan tertentu di tahun 1920-an menunjukkan bahwa para peserta didik berperilaku moral-berkeutamaan selama ada pengawasan atau supervisi dari para pendidik.⁵ *Kedua*, konsekuensinya, otonomi dan peran subjek dalam menentukan tindakan-tindakannya tidak

diberi tempat, terutama karena penekanan pada keberlanjutan tradisi dan ketaatan pada otoritas moral. *Ketiga*, pendekatan indoktrinatif rentan terhadap berbagai penyalahgunaan, terutama ketika keutamaan-keutamaan yang hendak diajarkan itu berasal dari atau ditentukan oleh rezim kekuasaan otoritarian tertentu.⁶

Kelemahan etika keutamaan sebagai dasar bagi pendidikan moral inilah yang memicu lahirnya pendekatan berbasis prinsip moral universal yang dipelopori oleh Lawrence Kohlberg. Berbeda dari instruksi atau pengajaran nilai moral dan keutamaan secara langsung kepada peserta didik dalam pendekatan keutamaan, Kohlberg memprakarsai pendekatan tidak langsung dengan menggunakan berbagai dilema moral. Asumsinya adalah bahwa perilaku moral berkembang secara bertahap menuju pribadi moral yang memiliki kemampuan penalaran moral yang imparial dan universal; dan bahwa penalaran moral dibingkai oleh perspektif tahap perkembangan moral yang lebih tinggi, dan bahwa tahap perkembangan moral yang lebih tinggi selalu lebih baik dalam memecahkan problem moral (Narvaez, 2006: 708).

Pendidikan karakter dengan pendekatan prinsip moral universal sering disebut sebagai “pendekatan perkembangan-kognitif” (*cognitive-developmental approach*) (Narvaez, 2006: 708). Pendekatan ini berpijak pada dua asumsi dasar. *Pertama*, setiap peserta didik memiliki tahap perkembangan moral yang berbeda. Pendidikan moral yang memberi penekanan pada penalaran moral dalam memecahkan dilema moral akan membentuk perspektif moral peserta didik ke arah referensi prinsip moral yang universal. *Kedua*, penekanan pada pendekatan perkembangan-kognitif memprioritaskan kebebasan subjek moral dalam mendiskusikan dan memecahkan dilema moral serta menjustifikasi

keputusan-keputusan moralnya. Sudut pandang moral yang menjadi rujukan dalam setiap upaya justifikasi moral biasanya bersifat imparsial, dengan menyisakan terlebih dahulu berbagai kepentingan diri atau agenda pribadi, karena masing-masing orang akan berperilaku berdasarkan prinsip tindakan yang dia kehendaki berlaku universal (Narvaez, 2006: 709).

Pendidikan watak berbasis prinsip moral universal bukan tanpa kelemahan. *Pertama*, jika pendidikan moral berbasis keutamaan terlalu menekankan nilai dan tradisi komunitas, pendidikan watak berbasis prinsip moral universal justru tidak memperhitungkan peran kebudayaan dalam pembentukan kesadaran moral. Padahal, keadaan masyarakat yang adil maupun lalim justru sangat mempengaruhi perasaan moral dan cara subjek moral mengembangkan penalaran moralnya (Narvaez, 2006: 709). Para pendukung pendekatan ini lupa bahwa tidak pernah ada definisi universal mengenai keadilan (Nel Noddings, 2013: 118). *Kedua*, lebih dari apakah nalar dan penalaran moral lebih penting dari perasaan moral atau tidak, pendekatan kedua ini melupakan apa yang disebut Nel Noddings sebagai aspek *relasional* dalam pendidikan moral. Menurut Nel Noddings, “...we become individuals largely through the relations to which we belong and that the strength and nature of these relations will affect our allegiance to or rejection of collectives” (Nel Noddings, 2013: 118).

Mempertimbangkan keunggulan dan kelemahan kedua pendekatan tersebut, pendekatan seperti apakah yang dewasa ini dikembangkan dalam pendidikan watak? Berbagai pendekatan yang digunakan dalam pendidikan watak umumnya adalah upaya mensintesa kedua pendekatan tersebut. Pertama-tama muncul pendekatan yang disebut sebagai klarifikasi nilai sejak

tahun 1970-an, tetapi kemudian dikoreksi karena pemahaman yang baik dan rasional atas nilai tertentu yang menjadi dasar tindakan moral justru tidak mampu memicu tindakan moral ketika tujuan akhir pendidikan moral dibatasi pada upaya mengetahui dan meluruskan nilai-nilai yang dianggap benar oleh peserta didik (Thomas Lickona, 2012: 14-16).

Dan ketika “pendekatan perkembangan-kognitif” yang diperkenalkan Lawrence Kohlberg mengandung kelemahan serius sebagaimana diutarakan di atas, pendekatan integratif atau pendekatan pendidikan manusia yang utuh dapat dianggap sebagai pendekatan yang memadai dalam pendidikan moral dewasa ini. Untuk menggambarkan seperti apa pendekatan “baru” dalam pendidikan moral ini, penulis mensintesisakan pemikiran tiga pemikir utama pendidikan moral kontemporer, yakni Thomas Lickona, Darcia Narvaez, dan Nel Noddings yang karya-karyanya dirujuk dalam paper ini. Demikianlah, uraian mengenai pendekatan “baru” dalam pendidikan moral merujuk terutama kepada karya ketiga pemikir tersebut.

4. PESONA PENDEKATAN INTEGRATIF

Ganti terhadap pendekatan pendidikan karakter yang sifatnya indoktrinatif sebagaimana dibela etika keutamaan, pendidikan karakter di era masyarakat plural dan demokratis bertumpu pada pendekatan integratif yang kemudian dieksplorasi secara berbeda oleh setiap filsuf, pemikir, atau pun praktisi pendidikan. Thomas Lickona menawarkan model integratif dengan mengeksplorasi berpikir secara benar (*right thinking*) berdasarkan cara berpikir Platonis dan perilaku yang benar (*right behavior*) berdasarkan cara berpikir Aristotelian (Narvaez, 2013: 713). Lickona tampaknya setuju bahwa

tujuan pendidikan karakter adalah membentuk kualitas watak yang baik yang disebut keutamaan. Bagi dia, keutamaan memiliki tiga bagian penting, yakni pengetahuan (*knowledge*), perasaan moral (*moral feeling*), dan perilaku moral (*moral behavior*). Lickona melihat bahwa ketiga elemen keutamaan ini harus menjadi bagian integral dalam pendidikan karakter. Sebagaimana dikomentari Darcia Narvaez, “It is not enough to behave well, one must know what justice is and what it means when relating to others; one must care about justice and react to injustice; and one must act justly. Character education is about knowledge, appreciation, and practice, or head, heart, and hand” (Narvaez, 2013: 713).

Dalam konteks pendidikan karakter di Barat, terutama di USA, pendekatan integratif yang dikembangkan *Child Development Project* (CDP) banyak diterapkan hingga kini. Pendekatan integratif yang dikembangkan CDP bertumpu pada asumsi dasar bahwa “...when children’s needs are met through membership in a school community, they are likely to become affectively bonded with and committed to the school, and therefore inclined to identify with and behave in accordance with its expressed goals and values” (dikutip dari Narvaez, 2013: 714). CDP berpendapat bahwa setiap peserta didik adalah individu yang memiliki tiga kebutuhan dasar, yakni otonomi, menjadi-bagian-dari-sesuatu (*belongingness*) dan kompetensi. Pendidikan karakter dilaksanakan sebagai bagian dari upaya memenuhi ketiga kebutuhan dasar ini dalam sebuah komunitas sekolah yang berkepedulian (*caring community*), tempat di mana setiap peserta didik berbagi tujuan, merasa dipedulikan dan memedulikan sesamanya, memengaruhi setiap aktivitas komunitas, berbagi keputusan yang relevan dengan kebutuhan kelompok, berbagi nilai, norma dan tujuan bersama, merasa menjadi bagian dari dan mengidentifikasi dirinya dengan kelompok dan komunitas (Narvaez, 2013: 714).

Demikianlah, pendidikan karakter yang integratif sebagaimana dideskripsikan di atas memberikan penekanan pada peran penalaran moral atau berpikir yang benar sebelum mengambil sebuah tindakan. Berpikir benar di sini memang menjadi antitesa terhadap pendekatan etika keutamaan yang sifatnya indoktrinatif, tetapi juga mengoreksi otonomi individu secara berlebihan dalam pendekatan etika kewajiban karena menyepelekan peran komunitas. Peran positif komunitas moral atau lingkungan sekolah dan kelas moral tidak hanya akan memperteguh nilai-nilai bersama, tetapi juga memperkuat perasaan moral individu karena kuatnya identifikasi dengan pengalaman kolektif. Dalam arti ini, dapat disimpulkan bahwa pendidikan karakter harus dilaksanakan dalam paradigma pendidikan relasional, baik relasi pendidik-peserta didik, antarpeserta didik, maupun peserta didik dengan lingkungan sekolah tempat berbagai nilai, norma dan keutamaan dapat dialami dan dipraktikkan (Gert Biesta, 2010: 11-22).

Tampaknya peran komunitas moral sangat ditekankan dan diberi tempat dalam pendidikan karakter dewasa ini. Dalam konteks pemikiran Thomas Lickona, kehadiran komunitas moral di kelas dan sekolah akan membantu para siswa saling mengenal, mengatasi konflik antarkelompok, mendorong mereka untuk saling menghormati, saling menguatkan, dan saling peduli, memiliki rasa kebersamaan dan menjadi bagian dari kelompok. Komunitas moral inilah yang pada gilirannya akan menjadi tempat yang kondusif untuk menanamkan dan membiasakan hidup berdasarkan keutamaan tertentu, melatih kerjasama dan otoritas kelompok, melatih pengembangan dan pengendalian diri, mendorong kesalingpengertian, kerjasama dan penghargaan (Lickona, 2012: 137-165). Sementara dimensi otonomi dengan kemampuan berpikir mandiri

setiap peserta didik diakomodasi dalam upaya menciptakan lingkungan kelas dan komunitas moral yang demokratis yang termanifestasi dalam berbagai aktivitas kelas seperti pertemuan kelas rutin untuk melatih pengambilan keputusan bersama, pengembangan kemampuan berpartisipasi dan berdialog, kemampuan mengidentifikasi nilai-nilai yang baik dan mendukungnya, dan sebagainya (Lickona, 2012: 206-241).

Peran komunitas moral ini juga sangat ditekankan oleh Nel Noddings sebagai tempat untuk merealisasikan kepedulian alamiah (*natural caring*) dan kemudian kepedulian etis (*ethical caring*).⁷ Berbeda dengan Thomas Lickona yang tidak mendeskripsikan kondisi komunitas moral seperti apa yang harus dibentuk, Nel Noddings berpendapat bahwa komunitas moral harus mampu merepresentasikan kehidupan yang bahagia sebagai keluarga di mana setiap orang merasa disambut dan diperlakukan sebagai sahabat. Hanya melalui komunitas moral dengan karakteristik seperti inilah akan tercipta kepedulian alamiah sebagai syarat terbentuknya kepedulian etis (Nel Noddings, 2013: 119).

Nel Noddings menyebut model pendidikan karakter integratifnya sebagai *mendidik manusia secara utuh* (*educating the whole person*). Bagi dia, pendidikan karakter dengan model demikian paling mudah ditelusuri dalam penanaman dan pembiasaan perilaku bermoral di rumah. Ada empat kondisi yang memungkinkan terlaksananya pendidikan karakter, di mana semuanya sebenarnya diekstrapolasi dari model hubungan orangtua-anak dalam pendidikan karakter di rumah. Keempat kondisi itulah adalah (1) menjadi model atau contoh, (2) mengembangkan dialog, (3) menyediakan ruang bagi praktik hidup berkeutamaan, dan (4) memberikan dukungan dan peneguhan (Nel Noddings, 2013: 119-124; Nel Noddings, 2002: 15-21).

Kondisi pemodelan atau contoh sebagaimana dikemukakan Nel Noddings sebetulnya menegaskan peran pendidik sebagai roh model dalam pendidikan karakter, apa yang mirip dengan kebijaksanaan klasik kita yang mengatakan bahwa “guru kencing berdiri murid kencing berlari”. Artinya, peserta didik akan mudah menerima dan mempraktikkan perilaku bermoral jika mereka melihat dan merasakan perilaku guru berkeutamaan. Penjelasan sangat rinci mengenai peran ini dilakukan oleh Thomas Lickona ketika dia menegaskan bahwa peran guru dalam pembentukan karakter adalah sebagai pemberi kasih sayang, menghormati dan memperlakukan setiap orang sebagai individu bermartabat, membimbing setiap siswa satu per satu, menunjukkan nilai-nilai moral yang baik dan buruk dan mempraktikkannya, dan seterusnya (Lickona, 2012: 111-136). Atau, apa yang dalam pemikiran Ki Hadjar Dewantara dirumuskan sebagai peran pamong seorang guru, yakni pendidik teladan yang mampu menuntun para peserta didik menjalani kehidupan pribadi dan sosialnya (Samho, 2014: 287). Hanya saja perlu ditekankan bahwa peran ini dijalankan sebagai ekspresi dari pribadi guru yang berkeutamaan, sehingga dapat membebaskan seorang guru dari fokus berlebihan pada apa yang hendak dilakukannya karena diperhatikan para siswa (Nel Noddings, 2013: 119).

Kondisi dialogis dari komunitas moral juga menegaskan hubungan pendidik dan peserta didik dalam pendidikan karakter, dan bahwa relasi itu harus dibangun di atas keterbukaan dan kesediaan untuk mendengarkan. Sebagaimana ditunjukkan oleh CDP di atas, salah satu kebutuhan peserta didik adalah menjadi bagian dari sesuatu (*belongingness*), diterima apa adanya, merasa *at home*, dan merasa diperlakukan sebagai pribadi bermartabat. Menurut Nel Noddings, dialog yang dibangun dalam pendidikan karakter memang

berangkat dari topik tertentu, tetapi tujuan utama bukan mencapai tujuan akhir yang telah ditentukan sebelumnya. Dialog harus bersifat *open-ended*, karena itu bukan sekadar percakapan (*conversation*). Dalam dialog tersebut, seorang pendidik harus hadir pada (*attend to*) dan memikat (*be engrossed*). Itulah makna memberi perhatian (*attentive*) dalam dialog, yakni hadir pada (*attend to*) supaya bisa memahami, mendengar, merasakan, dan terbuka kepada kemungkinan ikut menderita (Nel Noddings, 2002: 16-17). Suasana dialogis dalam komunitas moral semacam ini selain memungkinkan peserta didik merasa betah dan menjadi bagian dari suatu kelompok/komunitas (proposal CDP), juga memupuk perasaan (*affection*) yang dalam pemahaman Thomas Lickona justru menjadi salah satu elemen penting dalam pendidikan karakter.

Kesempatan untuk mempraktikkan hidup berkeutamaan atau berkarakter menjadi kondisi ketiga yang penting dalam sebuah komunitas moral. Pendidikan karakter yang baik, menurut Nel Noddings, harus mampu mendorong setiap peserta didik mempraktikkan hidup berkepedulian (hidup berkarakter). Tugas komunitas moral adalah menciptakan keadaan di mana para peserta didik peduli pada kebutuhan orang lain, peduli pada teman-teman yang lebih muda, membersihkan ruang kelas dan sekolah, dan berbagai aktivitas lainnya. Apa pun kegiatan yang dirancang untuk melibatkan peserta didik dalam mempraktikkan kehidupan bermoral dapat menjadi sarana pembentukan karakter jika yang ditonjolkan bukanlah kompetisi, tetapi interaksi, kerja sama, saling mendukung, dan kesediaan untuk menolong orang lain (Nel Noddings, 2002: 19-20).

Kondisi terakhir dalam pendidikan karakter adalah peneguhan (*confirmation*) sebagai ganti atas model pendidikan karakter berbasis agama

yang menonjolkan hukuman, kutukan, atau pengucilan terhadap perilaku tak terpuji tanpa peneguhan, dukungan, atau sekadar pujian atas perilaku bermoral. Padahal menurut Nel Noddings, memberikan peneguhan pada peserta didik sebetulnya membantu dia mengeluarkan potensi terbaik dalam dirinya dalam bertindak secara moral (Nel Noddings, 2013: 122-123). Konfirmasi atau peneguhan memang pertama-tama diberikan kepada mereka yang telah berperilaku moral (Nel Noddings, 2008: 171-172). Meskipun demikian, peneguhan dalam bentuk motivasi atau dorongan dapat juga diberikan kepada mereka yang gagal menunjukkan perilaku bermoral, bahwa yang dilakukan bukanlah potensi dirinya yang terbaik, dan bahwa dia sebenarnya memiliki potensi diri yang dapat direalisasikan melampaui perilaku tidak bermoralnya sekarang (Nel Noddings, 2002: 21; Mark B. Tappan, 2008:56).

Aspek integratif lainnya dari pendidikan karakter sebagai sintesis atas pendekatan keutamaan yang indoktrinatif dan pendekatan etika kewajiban yang melakukan dimensi komunitas adalah perumusan watak atau karakter bersama (*common morality*) yang harus ditanam dan dibiasakan dalam pendidikan. Terhadap pertanyaan “nilai” atau “keutamaan” siapa yang harus dijadikan sebagai tujuan pendidikan karakter dapat dijawab dengan menunjukkan pada peran keluarga, masyarakat dan negara dalam menentukan nilai bersama dimaksud. Dalam hal ini tidak ada ketentuan yang bersifat matematis tentang nilai-nilai mana yang seharusnya masuk sebagai moralitas bersama dan mana yang tidak. Meskipun demikian, kondisi-kondisi tertentu sebaiknya diperhatikan. *Pertama*, nilai-nilai yang menjadi watak unggulan dapat dirumuskan bersama dan menjadi bagian integral dari sebuah kurikulum pendidikan. Di Indonesia, 18 karakter unggulan yang diintegrasikan ke dalam kurikulum pendidikan

dasar dan menengah seharusnya juga menjadi moralitas bersama karena menjawab krisis moral tertentu yang sedang dihadapi sebagai bangsa. *Kedua*, catatan Thomas Lickona baik juga diperhatikan, bahwa moralitas bersama itu dirumuskan sebagai moralitas yang dapat diterima oleh semua warga negara, jadi melampaui berbagai kepentingan agama atau ideologi tertentu. Tetapi yang juga penting adalah bahwa moralitas bersama itu hendaknya menjunjung tinggi tanggung jawab dan hormat terhadap manusia sebagai makhluk bermartabat (Thomas Lickona, 2012: 69-74).

5. CATATAN KRITIS

Apakah pendekatan integratif dalam pendidikan karakter dapat diterima tanpa catatan kritis? Berpijak pada uraian di atas, sekurang-kurangnya tiga tilikan kritis dapat diajukan di sini. *Pertama*, kritik terhadap pendekatan keutamaan tampaknya mempertimbangkan dengan baik seluruh kritik terhadap etika keutamaan, bahwa pendidikan karakter dalam ranah etika ini tidak cukup memberi ruang bagi kesadaran kritis dan pengambilan jarak atas berbagai kepentingan ideologis dan kekuasaan. Bahwa keutamaan-keutamaan yang ditanamkan dan dibiasakan dalam pendidikan bisa jadi mengekspresikan kepentingan ideologi kekuasaan tertentu.

Meskipun demikian, apakah *fair* jika mengklaim bahwa etika keutamaan tidak memberi ruang bagi peran kritis nalar sehingga pendidikan karakter berdasarkan pendekatan ini mau tidak mau bersifat indoktrinatif? Aristoteles dalam *Nicomachean Ethics* justru sangat menekankan peran nalar (*reason*) dalam penanaman keutamaan-keutamaan moral. Bagi Aristoteles, nalarlah yang memungkinkan pelaku moral menentukan dan memilih tindakan yang

memiliki tujuan pada dirinya sendiri sebagai tindakan yang membahagiakan. Bahwa keutamaan yang bersemayam di dalam jiwa (*soul*) bukanlah *passions*, karena manusia dipuji atau dicela bukan karena tindakannya yang didasarkan atas *passion*, tetapi karena didisposisikan oleh keutamaan-keutamaannya supaya bertindak dalam cara yang tertentu dan tetap, dan bahwa keutamaan itu adalah *state of character* yang berhubungan erat dengan pilihan untuk berada di tengah (*mean*) antara dua ekstrem perilaku, yakni perilaku berlebihan (*excess*) atau perilaku yang terlalu kurang (*defect*), di mana pilihan itu mengandaikan pertimbangan nalar dalam arti pengetahuan praktis (Boss, 2008: 406-409).

Dengan begitu, kritik Lawrence Kohlberg dan para pendukung pendekatan *cognitive-developmental* atas etika keutamaan sebagai basis pendidikan moral seharusnya dipahami secara tepat, bukan sebagai kritik terhadap *proses* tetapi terhadap *isi* keutamaan itu sendiri. Benar bahwa keranjang keutamaan (*bag of virtue*) yang menjadi sasaran pembentukan karakter seharusnya bisa dikritik dengan mengajukan pertanyaan “keutamaan siapakah ini” supaya pendidikan karakter berdasarkan pendekatan keutamaan tidak diarahkan kepada upaya mempertahankan *status quo*; dan itulah problem isi (*content*) keutamaan. Sementara proses, yakni bagaimana keutamaan ditanamkan, bagaimana subjek moral membiasakan diri untuk berperilaku berkeutamaan dengan memilih melakukan tindakan-tindakan di antara kedua ekstrem (positif dan negatif), justru dapat tetap dipertahankan sebagai salah satu metode pendidikan karakter.

Kedua, harus diakui, pendidikan karakter telah tiba di ruang kelas. Meskipun demikian, sekolah-sekolah umum (*public schooling*) yang sangat menekankan skor tes sebagai alat utama menentukan kualitas pendidikan, dalam

praktik, telah mereduksikan kurikulum kepada sekadar pelaksanaan berbagai ujian yang mudah diukur. Ini bukanlah situasi yang baik bagi pendidikan karakter (Howard dkk, 2004: 189). Dapat terjadi bahwa pemerintah sebagai pemilik sekolah-sekolah umum, memaksakan pendidikan karakter sementara pada saat yang sama mendasarkan penilaiannya atas keberhasilan sekolah pada nilai dan berbagai ujian. Konsekuensinya, atau pendidikan karakter dilaksanakan secara didaktif dengan sasaran pada pencapaian pengetahuan, atau pendidikan karakter dibebaskan sama sekali dari sekolah-sekolah publik. Situasi semacam ini juga yang dihadapi Indonesia persis ketika sekolah-sekolah dibebani baik dengan pendidikan karakter maupun berbagai ujian dengan standar penilaian yang tinggi.

Ketiga, meskipun dikatakan di atas bahwa kembalinya pendidikan karakter (terutama dalam konteks Amerika Serikat) adalah karena dorongan dan inisiatif orangtua dan masyarakat, pelaksanaan pendidikan karakter dalam situasi pendidikan sebagaimana disebutkan di kritik nomor dua justru menimbulkan ketakutan tersendiri bagi para orang tua. Argumen yang dibangun para orangtua yang skeptis terhadap pendidikan karakter di sekolah dapat diasosiasikan dengan ideologi politik kiri yang berusaha menyingkapkan kepentingan lain (biasanya ideologi, politik, atau ekonomi) yang membonceng di belakang pelaksanaan pendidikan karakter. Para orangtua yang skeptis justru melihat bahwa sekolah hanya berusaha menghasilkan kelas pekerja (*workers*) dan mengorbankan kesenangan/ketertarikan/kepentingan siswa dan orangtuanya demi kepentingan korporasi dan ekonomi. Mereka melihat bahwa pendidikan karakter di sekolah justru menghasilkan keadaan di mana tidak ada yang benar dan salah, yang ada hanyalah jawaban-jawaban yang

telah terkondisikan. Mereka juga melihat bahwa sekolah mementingkan kebaikan bersama dan bukan kebaikan individu, bahwa konsensus itu lebih penting daripada pencapaian pribadi, bahwa tak ada sesuatu yang tetap selain perubahan, dan bahwa seluruh etika bersifat situasional, tidak ada moralitas yang absolut (Howard dkk, 2004: 201).

Skeptisisme semacam ini menimbulkan dua kerumitan sekaligus. Di satu pihak, ada upaya untuk membebaskan sekolah-sekolah umum dari pendidikan karakter dan mengembalikannya sebagai urusan domestik (keluarga, agama). Sementara di lain pihak, jika keluarga menjadi model bagi pendidikan karakter sebagaimana diimpikan orang seperti Nel Noddings (perhatikan 4 kondisi yang harus tercipta bagi keberhasilan pendidikan karakter), sekolah justru berhadapan dengan keluarga yang relasi antaranggota keluarganya telah mengalami perubahan drastis. Keluarga tradisional yang dibayangkan sebagai model justru telah kehilangan banyak keutamaannya, antara lain karena pengaruh berbagai teknologi komunikasi.

Terlepas dari berbagai kritik ini, upaya mensintesis pendidikan karakter tetap harus diapresiasi. Dengan ini kita disadarkan, bahwa pendidikan karakter seharusnya didasarkan pada banyak pendekatan. Dan itu sekaligus meletakkan beban yang teramat berat ke atas para pendidik karakter.

6. PENUTUP

Merujuk ke perumusan masalah dalam paper ini, penulis telah menunjukkan bahwa pendidikan karakter dewasa ini dilaksanakan dengan merujuk ke baik pendekatan etika keutamaan maupun pendekatan etika kewajiban. Meskipun begitu, tetap harus diperhatikan bahwa pendekatan etika kewajiban yang dimaksud dalam paper ini bukanlah etika Kantian, tetapi lebih

pada posisi pendidikan karakter sebagaimana dibela pada pendukung *cognitive developmental*. Pendekatan integratif yang dimaksud dalam paper ini menunjuk pada upaya memanfaatkan seluruh kekuatan dalam kedua pendekatan yang dikritik tersebut.

Tentang metode pendidikan karakter apa yang akan digunakan tentu menimbulkan perdebatan tersendiri. Meskipun demikian, proposal Thomas Lickona bahwa pendidikan karakter harus memperhatikan dimensi pengetahuan (*knowledge*), perasaan (*feeling*), dan tindakan (*action*) serta usulan Nel Noddings mengenai pentingnya komunitas moral yang memperhatikan empat elemen (pemodelan, dialog, praktik keutamaan, dan peneguhan) dapat menjadi sumbangan penting bagi pelaksanaan pendidikan karakter dewasa ini.

Paper ini sendiri tampaknya menyetujui definisi pendidikan karakter sebagai upaya sadar dan sistematis menanamkan dan membiasakan karakter tertentu dalam diri peserta didik dalam lingkungan atau komunitas moral tertentu dengan memperhatikan pentingnya pengetahuan, dimensi afektif dan tindakan. Dimensi afektif dan tindakan dapat dipupuk melalui kondisi pemodelan, dialog dan peneguhan. Sementara pengetahuan memungkinkan pelaksanaan pendidikan karakter yang tidak hanya sadar akan karakter tertentu yang harus dibiasakan, tetapi juga pemikiran kritis untuk mengambil jarak terhadap pendidikan karakter bukan demi kebaikan peserta didik.

Sejauh mana komunitas moral terbebas dari kepentingan ideologis, ekonomi, atau politik tertentu – terutama dalam kaitannya dengan perumusan karakter yang menjadi moralitas bersama – masih harus didiskusikan lebih lanjut.[]

CATATAN AKHIR

¹ Menurut Thomas Lickona, tahun 1960-an dan 1970-an di AS ditandai oleh era munculnya individualisme yang sangat memuliakan hak milik lebih dari tanggung jawab, kebebasan lebih dari komitmen, egoisme dan pentingnya menjadi orang nomor satu daripada kerjasama dan jaringan (Thomas Lickona, 2012: 12-14).

² Thomas Lickona bertanya, “Should the school teach values? Just a few years ago, if you put that question to a group of people, it was sure to start an argument. If anyone said yes, school should teach children values, somebody else would immediately retort, *whose values*”? (dikutip dari Narvaes, 2006: 704).

³ Distingsi semacam ini dilakukan untuk menegaskan bahwa pendidikan karakter dilaksanakan sebagai upaya menanamkan dan membiasakan perilaku moral berdasarkan karakter/watak/keutamaan bersama dan bukan sekadar pendidikan moral yang umumnya dilaksanakan berdasarkan watak/keutamaan yang diajarkan agama (gereja). Perbedaan apa itu pendidikan moral (*moral education*), pendidikan nilai (*values education*), atau pendidikan karakter (*character education*), lihat Howard, Berkowitz, dan Schaeffer, 2004: 189).

⁴ Adanya nilai-nilai atau keutamaan tertentu yang ditetapkan dan diajarkan secara langsung inilah yang membuat pendekatan pendidikan watak berbasis keutamaan dilabel sebagai “bag of virtue approach”. Istilah “bag of virtue” sendiri dikemukakan pertama kali oleh Lawrence Kohlberg ketika mengkritik pendekatan pendidikan watak berbasis keutamaan (Nel Noddings, 2013: 117).

⁵ Kritik terbesar atas kelemahan pendidikan watak berbasis keutamaan berasal dari studi Hugh Hartshorne dan Mark May yang memperlihatkan bahwa para peserta didik berperilaku moral dan berkeutamaan hanya ketika berada di bawah pengawasan pendidik. Studi dan temuan inilah yang mendorong Lawrence Kohlberg mengkritik pendekatan keutamaan dalam pendidikan. (Nel Noddings, 2013: 117).

⁶ Menurut Nel Noddings, keutamaan dan karakter dapat ditentukan oleh rezim otoriter tertentu demi kepentingan kekuasaan dan ideologinya. Misalnya di zaman fasisme dan Nazisme, keutamaan dan karakter yang sangat diagung-agungkan dan diindoktrinasikan meliputi kejujuran, keberanian, pengorbanan-diri, comradeship, kesetiaan, dan patriotisme (Nel Noddings, 2013: 118).

⁷ Nel Noddings membedakan antara kepedulian alamiah (*natural caring*) dan kepedulian etis (*ethical caring*). Kepedulian alamiah adalah wujud paling primordial dari perilaku mendahulukan kepentingan orang yang ada hubungan darah, misalnya kepedulian seorang ibu kepada anaknya. Ini mirip perilaku altruisme marga (*kin altruism*) dalam pemikiran Peter Singer. Sementara kepedulian etis merupakan tindakan memedulikan orang lain sebagai “kewajiban” ketika tindakan tersebut tidak lagi didasarkan pada hubungan darah, tetapi lebih pada kepentingan *moral patient* (Nel Noddings, 2013: 79-90).

DAFTAR PUSTAKA

- Biesta, Gert., 2010. “Mind the Gap!': Communication and the Educational Relation”, dalam: Bingham, Charles and Sidorkin, Alexander M. (Eds.), *No Education Without Relation*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Boss, Judith A., 2008 (4th ed.). *Ethics for Life: A Text with Readings*. Boston: McGraw-Hill.
- Carr, David., 1999. “Cross Questions and Crooked Answers: Contemporary problems of moral education”; dalam Halstead, J. Mark dan McLaughlin, Terence H., *Education in Morality*, New York: Routledge; pp.24-43.
- Howard, Robert W., Berkowitz, Marvin W., dan Schaeffer, Esther F., 2004. “Politics of Character Education”, *Educational Policy* 18(1); 188-215. Doi: 10.1177/0895904803260031.
- Jena, Yeremias dan Sihotang, Kasdin., (2015). “‘Winning is Everything’ as the Basis of Academic Misconduct Among Indonesian Students”, dalam: *Sociology Study*, 5(2);157-162 (doi:10.17265/2159-5526/2015.02.007).
- Lickona, Thomas., 2012. *Mendidik untuk Membentuk Karakter: Bagaimana Sekolah dapat Memberikan Pendidikan tentang Sikap Hormat dan Tanggung Jawab*. Jakarta: Penerbit Bumi Aksara.
- Narvaez, Darcia., 2006. “Integrative Ethical Education”, dalam Killen, Melanie dan Smetana, Judith., *Handbook of Moral Development*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; pp.703-732.

YEREMIAS JENA – PENDEKATAN INTEGRATIF DALAM
PENDIDIKAN KARAKTER

- Nicgorski, Walter dan Ellrod, Frederick E., 1992. "Moral Character", dalam: McLean, George F. dan Ellrod, Frederick E., *Philosophical Foundations for Moral Education and Character Development: Act and Agent*. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy; hlm.143-162.
- Noddings, Nel., 2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, Nel., 2013. *Education and Democracy in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel., 2008. "Caring and Moral Education", dalam: Nucci, Larry P. Dan Narvaez, Larry. *Handbook of Moral and Character Education*, New York: Routledge; pp.161-174.
- Noddings, Nel., 2002. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Purpel, David E., 2004. *Moral Outrage in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Samho, Bartolomeus., 2014. "Pendidikan Karakter dalam Kultur Globalisasi: Inspirasi dari Ki Hadjar Dewantara", dalam: *Jurnal Melintas*, 30(3)2014; 285-301.
- Suyanto, Slamet., 2012. "Pendidikan Karakter untuk Anak Usia Dini", dalam: *Jurnal Pendidikan Anak*, 1(1); 1-10.
- Tappan, Mark B., 2008. "Care", dalam: Power, Clark F., Nuzzi, Ronald J., dkk, *Moral Education: A Hand Book. Vol. 1 (A-L)*. Wesport, USA: Praeger Publishers.